

NAGY MÁRIA

TANÁRI KOMPETENCIÁK ÉS A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK NEVELÉSE

A huszadik század végére a világ fejlett országaiban általánossá vált a legalább 16 éves korig tartó tankötelezettség, a gyakorlatban pedig a fiatalok jó része ennél tovább is benn marad az iskola falai között, vagy előbb-utóbb visszatér valamilyen iskolarendszerű, vagy azon kívüli képzésbe. Mindez fokozódó gondot jelent a tanárok – különösen a középfokon tanítók – számára, hiszen a tanulás iránt csekély elkötelezettségű, gyakorta igen szegényes – vagy a többségi kultúrától igencsak eltérő – kulturális háttérű fiatalok tömegeit is el kell(ene) olyan ismeretekhez juttatniuk, olyan készségeket fejleszteniük bennük, amelyek megszerzésére ezekben a fiatalokban láthatólag csekély igény mutatkozik. Ráadásul, hihetetlen felelősség is nehezedik a tanárookra, hiszen a társadalom és az oktatáspolitikai egyre kevésbé fogadja el szakmai érveiket, miszerint ezek a fiatalok nem képesek, nem alkalmasak, nem nevelhetők a tanulásra. A képzés kiterjedése ugyanis azzal jár, hogy a munkaerő-piaci versenyben teljesen értéktelenné válik az alacsony végzettség, a korai iskolaelhagyás. A tanuláshoz való jog egyenlősége, a méltányosság kívánalma azt jelenti, hogy egyik társadalom sem engedheti meg magának, hogy a fiatalok a munkaerőpiacon esélyt adó végzettség, tudás, készségek nélkül hagyják el az iskolát. (*Levels ... 2008*).

Sokan ezt a tanári autonómia megszűnéséneként élik át. Mások viszont inkább egy új tanári kultúra kibontakozását vélik felfedezni a változásokban. A hagyományos értelemben vett tanári autonómia, az egyéni osztálytermi autonómia (az osztályteremben magára maradó, és munkáját önálló szakmai döntések sorozataként értelmező „magányos tanár” szerepe) valóban megszűnőben van (*Anderson 1987*). A szakma iránti nagyfokú társadalmi bizalom, amely ezt lehetővé tette, mindenütt csökkenőben van. Az oktatáspolitikusok, a közvélemény irányítói látni szeretnék, mi is történik az osztálytermekben, miért sikeresebb egyik tanár, egyik iskola, mint a másik, és miért maradnak le, miért nem eredményesek mások. Kibontakozóban van egy új tanári szakmai kultúra (vagy legalábbis az azzal kapcsolatos elvárás). Új tanári kompetenciákat kérnek számon a tanárokon: azt, hogy a különböző képességű és szociokulturális háttérű tanulók eredményes felkészítésére egyaránt találjanak megfelelő eszközöket, hogy széles módszertani repertoárral rendelkezzenek, hogy új szakmai együttműködési formákat találjanak nemcsak kollégáikkal, de az iskolát segítő, egyre növekvő számú szakemberekkel, valamint az igen különböző társadalmi háttérű szülői rétegekkel. Hogy képesek legyenek a saját munkájuk elemzésére, értékelésére és megváltoztatására is.

De lehetséges-e ilyen kultúraváltás? És: tényleg gyökeres változásra van szükség? Valószínűleg nem. Gunnar Berg, svéd kutató például úgy látja, hogy a svéd tanári kultúrában kétfajta örökség is megtalálható (*Berg é.n.*). Az egyiket a 19. század meghatározó német pedagógiai gondolkodójának, Herbartnak az oktatási filozófiájához köti. Azt állítja, hogy ez egy osztály-szemléletű pedagógia, amelyben az oktatás a proletariátus gyermekei számára a fegyelem, az alárendelődés megteremtését, a nevelés pedig a nyers ösztönök legyőzését, megzabolázását szolgálja. Ugyanakkor a polgárság gyermekei számára az oktatás sokkal inkább a gyerek egyéni képességeinek a fejlesztését célzó tevékenység. A korszak (a korai 20. századot is beleértve) másik meghatározó pedagógiai gondolkodója, az amerikai Dewey „progresszív oktatási ideológiája” ugyanakkor tanuló-központú. Így a porosz „kérdés-felelet” típusú pedagógiai módszer helyett a „*learning by doing*” („csinálok, és úgy tanulok”) elvét vallja, és a korai kapitalizmusban kialakult herbarti kötelesség és engedelmesség helyett, a demokratikus ipari társadalmak számára szükséges egyéni rugalmasságot és mobilitási készséget erősíti a tanulóiban. Berg – a svéd tanári kultúra empirikus vizsgálatáról beszámoló tanulmányában – azt állítja, hogy a két modell egymás mellett él. Valószínű, hogy magyar tanári szakma fejlődésében is megtalálhatjuk a két kultúra elemeit.

Azaz, amikor a szakértők a széles módszertani repertoárt kérik számon a tanári szakmán, amikor a lemaradó és motiválatlan tanulók számára is eredményes szakmai megoldásokat, a differenciált oktatást, a tanuló-központú pedagógiák alkalmazását szorgalmazzák, valójában az európai pedagógiai hagyományokban kevésbé központi, ám nyilvánvalóan jelenlévő „progresszív pedagógiai hagyományok” megerősödését várják el.

A „Második Esély” elnevezésű Equal-projekt, nemzetközi együttműködésben, holland és olasz partnerekkel megvalósított „GOLD” (Lehetőségek biztosítása, a hátrányok csökkentése) elnevezésű alprogramjában, 2005-2008 között a nemzeti munkacsoportoknak lehetőségük nyílt arra, hogy hasonló helyzetben dolgozó iskolákat meglátogatva, ezeket az új, az említett tanulói rétegek eredményesebb képzését célzó megoldásokat keressék. Bár a program alapvetően fejlesztési céllal szerveződött, azaz arra szolgált, hogy a három nemzeti programban részt vevő iskolák tanárai egymás gyakorlatát megismerjék, egymással szakmai beszélgetéseket folytassanak, egymás jó gyakorlataiból tanuljanak, a projekt során egy kisebb kutatás terve is megfogalmazódott. Arra lettünk kíváncsiak, hogy az azonos pedagógiai feladat előtt álló tanárok szerepfelfogásában, szakmai meggyőződéseiben a hasonló helyzetből fakadó egyezések jellemzők-e inkább, vagy a nemzeti szakmai kulturális és tanárképzési hagyományok esetleges különbségeiből fakadó eltérések. Azaz, a tanári kultúrák összehasonlító vizsgálatának egyik alapkérdését tettük fel, hogy a globalizálódó társadalmak tanári kultúráit a nemzeti tradíciók formálják-e, vagy pedig az azonos kihívásokra hasonló válaszok születnek-e inkább (*Anderson-Lewitt 1987*).

A kutatás kérdésfeltevései és módszerei¹

A kutatást azokban az iskolákban végeztük (egy-egy holland és olasz, illetve három magyar intézményben), amelyek részt vettek a fent említett projektben. Mind az öt iskola középfokú szakképző intézmény, és a tanárok ugyanazokkal a pedagógiai problémákkal szembesültek (alacsony tanulói motiváció, hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetű és nem kielégítő mértékű társadalmi integrációról árulkodó családi háttér, hiányos előzetes felkészültség). Mind az öt intézmény arra vállalkozott, hogy a projekt segítségével, új megoldásokat dolgozzon ki annak érdekében, hogy ezeket a fiatalokat pozitív tanulási élményekhez juttassa, és segítse felkészülésüket a munkaerő-piaci integrációra. Kutatásunk legfőbb kérdése az volt, hogy azonosíthatóak-e ebben a körben olyan tanári tudástartal-mak, készségek és jártasságok, amelyeket az ilyen, a tanulók számára második esélyt biztosító iskolákban tanító pedagógusok különösen fontosnak éreznek. Feltételezésünk szerint léteznek ilyenek. Másodsorban azt szeretnénk volna feltár-ni, hogy az egyes nemzeti környezetekben eltérően alakulnak-e ezek a listák. Azt gondoltuk, hogy valószínűleg a sajátos pedagógiai szituáció meghatározóbb lesz, mint a nemzeti környezetek, azaz úgy véltük, több hasonlósággal, mint különbséggel fogunk találkozni. Végül arra voltunk kíváncsiak, hogy a megkérdezett tanárok, saját állításuk szerint, mennyire rendelkeznek az általuk fontosnak tar-tott kompetenciákkal, illetve ezen a területen kimutathatók-e nemzeti eltérések.

A kutatás módszere az volt, hogy a három csapat kutatói közösen összeállít-tottak egy olyan tanári kompetencia-listát, amelyről aztán a tanárok véleményét kértük. Ilyen fajta nemzeti kompetencia-listák minden országban léteznek. Már ebben a fázisban is sok hasonlóságot és különbséget állapíthattunk meg. Míg a listákban természetesen sok azonos elemet fedeztünk fel, jelentős eltérés volt abban a tekintetben, hogy melyik országban milyen dokumentumokat lehetett figyelembe venni. Magyarországon ekkorra már miniszteri rendelet született, amely a megújuló tanárképzés számára előírta a képzés végére kialakítandó kompetenciák listáját.² Hollandiában szakmai szervezetek foglalkoztak a kérdés-sel, amelyek honlapján elérhető szakmai anyagok, de a GOLD-programban érintett iskola saját szakmai anyagai is orientálhatták a lista összeállítóját. Olaszor-szágbán többféle szemlélet ütközött, többféle kompetencialista körül folytak szakmai viták. A nemzeti listák alapján a három team vezetői³ – saját tanáraikkal konzultálva – megállapodtak azokban a főbb kompetenciaterületekben, amelye-ket a „közös” listának tartalmaznia kell, és abban is, hogy ez a közös lista igyek-szik azokra a kompetenciákra fókuszálni, amelyek speciálisan a projekt által

¹ A kutatási eredmények egy korábban publikált változatát lásd *Nagy 2008*.

² 15/2006. (IV. 3.) OM Rendelet, 4. sz. Melléklet.

³ A holland team vezetője Martijn Jonkers, az olaszé Giulio Genti, a magyaré pedig a cikk szerzője volt.

érintett tanulókat tanító tanárok számára szükségesnek látszanak. A főbb kompetencia-területek, amelyekben a teamek megállapodtak, a következők voltak: interperszonális; pedagógiai; szaktárgyhoz, a szaktárgy tanításához kötődő; kooperációs; a saját szakmai fejlődést elősegítő; a tanulói kompetenciák fejlesztésére irányuló; és a szakma iránti elkötelezettséget jelző kompetenciák. A részletes közös listának a végső változatát elektronikus úton alakítottuk ki. A 39 itemből álló lista alapjául szolgált egy olyan kérdőívnek (lásd az *1. Mellékletben*), amelyet mindhárom országban lekérdeztünk a részt vevő iskolák tanárai körében. A kérdőív részben azt tudakolta a tanároktól, hogy mennyire tartják fontosnak a megnevezett kompetenciákat az olyan iskolákban, ahol a saját iskolájukhoz hasonló háttérű tanulókkal dolgoznak, részben pedig azt, hogy saját maguk mennyire rendelkeznek ilyen kompetenciákkal. Mindkét kérdésben egy négyfokozatú skálán kellett választásukat megjelölni.

A kérdőívek lekérdezése 2007. október–novemberben zajlott a három országban. Magyarországon három iskolából 63 fő töltötte ki a kérdőívet (közülük 15 vett részt az Equal-projektben), Olaszországban 28, Hollandiában pedig 17 tanár (az utóbbiak mind a projekt résztvevői). Az adatok rögzítése helyben történt, az elemzés pedig Magyarországon készült el. Az alábbiakban a fontosabb eredményeket foglaljuk össze. Bár a minta semmiképpen nem reprezentálja „a holland”, „az olasz” és „a magyar” tanárokat (még az érintett iskolatípusban tanítókat sem), sőt a projekt résztvevőit sem, hiszen a kérdőívek kitöltése önkéntes volt, a vizsgálati eredmények mégis jó alapot jelenthetnek hasonló kutatások számára, és segíthetnek a hátrányos helyzetű fiatalok képzését segítő tanári kompetenciák azonosításában.

A kutatás főbb eredményei

A szükségesnek látott tanári kompetenciák

Az adott pedagógiai helyzetben legfontosabbnak látott tanári kompetenciák sorrendje (amit az átlagpontoszámok alapján alakítottunk ki), néhány meglepően szoros egyezést mutat, és természetesen, sokféle eltérésre is rávilágít a három ország tanárainak szakmai nézeteit illetően (lásd *1. Táblázat*). Mindhárom listát egyértelműen két állítás vezeti. A holland, az olasz és a magyar tanárok is annak az interperszonális kompetenciának a meglétét látják a legfontosabbnak a nehezen nevelhető, hátrányos helyzetű, alulmotivált fiatalokat nevelő pedagógusoknál, hogy képesek legyenek „megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”. Második legfontosabb helyre került az a szaktárgyhoz és didaktikai tudáshoz kötődő kompetencia „a diákok motiválására”. A rangsor vége felé is meglepő egyezéseket találunk: alapvetően nem találják fontosnak a diákok megfigyelésével, a számukra nyújtott tanácsadással, más szakemberekhez történő irányításukkal, a megfigyelésükkel, a róluk készített feljegyzések

készítésével, számukra különböző tanulási helyszínek megszervezésével kapcsolatos tanári kompetenciákkal. Hasonlóképpen kisebb jelentőséget tulajdonítanak a saját szakmai fejlődésük irányítására, elemzésére vonatkozó képességeknek. Azaz, úgy tűnik, hogy mindhárom országban igen erőteljes a hagyományos tanári tudásnak tulajdonított jelentőség, és pontosan azokat az új elvárásokat nem ismerik fel, amelyeknek meglétét a pedagógiai elemzők, szakértők elengedhetetlennek látnák a tömegoktatás megújításához. Nem érzik át, hogy többet kellene tanulóikról tudniuk, új módszerekkel kellene megismerésükre és segítségükre törekedniük, hogy ebben más szakemberekkel is együtt kellene működniük, és hogy a tanulás hagyományos szinterein túl is kellene számukra tanulási lehetőségeket biztosítani. De azt sem érzékelik, hogy ehhez a saját szakmai fejlődésüket is tudatosabban kellene irányítaniuk.

1. Táblázat: A kompetenciák fontossági sorrendjében mutatkozó hasonlóságok a három országban (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

A TANÁR KÉPES....	Olasz	Magyar	Holland
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	1	1	1-2
a diákok motiválására	2-3	2	1-2
arra, hogy megfelelő módon kérdezzen, szervezzen, meghallgassa, vagy megfigyelje a tanulóit	28-30	32	26-30
saját szakmai fejlődésének irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével	34-35	30-32	38
különféle tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is	36-37	38	31-33
a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra	38	39	39
ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva	39	36	34-36

Talán érdekes lehet azoknak az országpáronkénti hasonlóságoknak a bemutatása is, amelyek a nemzeti tanári szakmai kultúrák közt fellelhető különbségekről tanúskodnak. A legtöbb egyezést az olasz és magyar tanári vélekedések között találtunk (lásd 2. Táblázat). Három olyan kompetencia is van, amelynek jóval nagyobb fontosságot tulajdonítanak, mint holland kollégáik. Ezek: a tanulók független és felelős személlyé nevelése; a saját szaktárgy mesteri szintű tudása és megtanítása; a munkával kapcsolatos öröm, az iskola és a szakma iránti elkötelezettség. Ezzel szemben, a hollandoknál kevésbé fontosnak tartják a kol-

légákkal való együttműködést, a tanulók előzetes tudásának beépítését a képzésbe, a szülők világának megismerését, valamint a saját munkájuk elemzését, az azzal kapcsolatos reflexivitást. Úgy tűnik, a holland tanárok jobban érzik a külvilág (a szülők világa, a tanulók iskolán kívül szerzett ismeretei) iránti érdeklődés jelentőségét, és a saját munkájukhoz való elemző viszonyulás szükségességét, míg az olasz és magyar tanárok felfogásában a szakma individuálisabb felfogása jelenik meg (a saját megfelelésük, a saját elégedettségük jelentősége).

2. Táblázat: A kompetenciák fontossági sorrendjében mutatkozó hasonlóságok két ország (Olaszország és Magyarország) esetében (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

A TANÁR KÉPES....	Olasz	Magyar	Holland
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	2-3	5	26-30
szaktárgyát uralni és megtanítani	5-6	4	18
örömet találni a feladatában, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt	10-11	10-12	31-33
arra, hogy biztosítsa, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék	12-14	15-17	6
a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására	22-24	26	7-13
megismerni a szülők világát és a diákok kulturális háttérét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni	29-30	30-32	15-17
pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni	32-33	33	7-13

A magyar és a holland tanárok négy területen mutatnak szorosabb hasonlóságot egymás vélekedéseivel, és egyben eltérést az olasz kollégáktól (lásd 3. Táblázat). Két kompetenciának az olaszoknál kisebb jelentőséget tulajdonítanak (a tanulók tanulmányi és személyiségfejlődésével kapcsolatos értékelési eljárásoknak, illetve a hatékony és valóság-hű tanulási környezet megteremtésének), viszont az olaszoknál nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulók önálló tanulására, valamint náluk inkább hisznek abban, hogy a pedagógiai szakirodalmat követniük kell.

3. Táblázat: A kompetenciák fontossági sorrendjében mutatkozó hasonlóságok két ország (Magyarország és Hollandia) esetében (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

A TANÁR KÉPES....	Olasz	Magyar	Holland
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére	16	34	37
hatékony és valóságghú tanulási környezetet létrehozni	7-9	23-25	24
az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére	22-24	7-9	3
naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben	31	7-9	7-13

Végül, az olasz és holland tanárok vélekedésében csupán három területen találtunk nagyobb hasonlóságot, és ezzel egyben nagyobb eltérést a magyarokétól (lásd 4. Táblázat). A tanulók keresztntantervi kompetenciáinak fejlesztését kevésbé tartják fontosnak, mint a magyar tanárok (úgy tűnik, e téren jótékony hatást fejtett ki a magyar Nemzeti Alaptanterv, illetve az abban szorgalmazott keresztntantervi kompetencia-fejlesztés gondolata). A magyar tanároknál viszont az olaszok és a hollandok is nagyobb jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a tanár képes legyen az iskola jó hangulatához hozzájárulni, és náluk jobban hiszik, hogy a tanárnak kutatói szemmel is viszonyulnia kell a saját gyakorlatához.

4. Táblázat: A kompetenciák fontossági sorrendjében mutatkozó hasonlóságok két ország (Olaszország és Hollandia) esetében (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

A TANÁR KÉPES....	Olasz	Magyar	Holland
a keresztntantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére	22-24	10-12	26-30
hozzájárulni az iskola jó hangulatához	10-11	23-25	7-13
arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértse, és saját szakterületén alkalmazza	21	37	25

A meglévő tanári kompetenciák

A megkérdezett tanárok azt is mérlegelték, hogy önmagukat mennyire érzik kompetensnek a különböző területeken. Az eredmények összességében azt mutatják, hogy ezek a pontszámok alacsonyabbak, mint azt a fontossági sorrendnél láttuk, azaz a tanárok többnyire alacsonyabbra értékelik saját kompetenciáikat, mint amennyire fontosnak látják azokat a tanári munkában. A magyar átlagpontszámok 0,13 eltérést mutatnak, a hollandoké 0,17-et. Különösen nagy (0,79) az eltérés az olasz pontszámok között, azaz ők érzik magukat a legtávolabb a számukra ideálistól.

Ha a meglévő kompetenciák területén a mindhárom országban egységesnek mutató tendenciákat nézzük (*lásd 5. Táblázat*), ismét sok hasonlóságot tapasztalunk. Mindhárom ország tanárai erősnek érzik magukat abban, hogy lelkesek a tantárgyuk és a tanulók e tantárgyban mutatott fejlődésével kapcsolatban, és biztos mestereinek is érzik magukat tantárgyuk tanításának. Megjegyzendő persze, hogy az olasz és a holland tanárok számára a lelkesedés megelőzi a mesterségbeli tudást, míg a magyarok a szaktárgyi és szakmódszertani tudásukban a legbiztosabbnak, a lelkesedésük kicsit mérsékeltebb. A szaktárgyi biztonság és érzelmi elkötelezettség mögött kicsit halványabb (de még mindig meglehetősen előkelő helyen szerepel) a tanulók iránti érzelmi elkötelezettség, az együttműködés és a kölcsönös bizalom megteremtésének, valamint az önálló tanulás megvalapozásának a képessége. Mindhárom országban a rangsor végére szorulnak olyan képességek, mint a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, adminisztráció készítése; az új IKT technikák alkalmazása, a szülők világának, a tanulók kulturális háttérének ismerete, és a diákokkal kapcsolatos diagnosztikai eljárások ismerete, annak érdekében, hogy külső segítő szakemberek segítségét igénybe vegyék. Úgy tűnik tehát, hogy a kisebb-nagyobb eltérésekkel együtt is, mindhárom ország tanárai a hagyományos, a szaktárgyhoz és annak tanításához, a tanulók iránti pozitív érzelmekhez kapcsolódó kompetenciák területén a legbiztosabbak magukban. A külvilág, a szülői hátterek ismerete és az egyéb segítő szakmákkal való kapcsolattartás viszont nem erősségük.

5. Táblázat: A meglévő kompetenciák sorrendjében mutatkozó hasonlóságok a három országban (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

KÉPES VAGYOK...	Olasz	Magyar	Holland
lelkesedni saját tantárgyam és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt	1	7-8	4-6
szaktárgyamat uralni és megtanítani	8	1	7
meleg szívvel fordulni a diákokhoz	12-13	11	13-14
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	14-15	17	16-18
az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére	18-19	20-21	19-21
Naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben	28-31	23-24	24-29
a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra	28-31	29-31	30-33
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására	26-27	27-28	34-36
megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni	36-37	38	30-33
ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva	38	35-36	34-36

Az országpáronkénti egyezésekre is érdemes egy pillantást vetnünk. Ismét a magyar és az olasz tanárok között találjuk a legtöbb hasonlóságot (lásd 6. Táblázat). A magyar és az olasz tanárok, a hollandoknál sokkal inkább kompetensnek érzik magukat az osztálytermi és az iskolai munka több területén is (a tanulókkal és a kollégákkal való együttműködésben, az iskola jó hangulatának megteremtésében), és abban, hogy örömet találjanak a munkájukban, elkötelezettek legyenek a szakma és az iskola iránt. A holland tanárok viszont – ha nem is ez a fő erősségük – olasz és magyar kollégáiknál nyitottabbak a külvilággal történő kommunikációra. Jártasabbak a különböző tanulási helyszínek megszervezésében, a szülőkkel, a cégekkel való kapcsolattartásban (ne felejtjük el, mindenütt szakképző intézményekről van szó!), és abban is, hogy külső személyeket bevonjanak az iskolai tevékenységekbe.

6. Táblázat: A meglévő kompetenciák sorrendjében mutatkozó hasonlóságok két ország (Olaszország és Magyarország) esetében (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

KÉPES VAGYOK...	Olasz	Magyar	Holland
megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét (a kollégákkal)	2	3	12
örömet találni a feladatomban, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt	5	4-5	22-23
arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam, vagy megfigyeljem a tanulókat	3-4	7-8	30-33
hozzájárulni az iskola jó hangulatához	6-7	6	22-26
különbőle tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is	39	33-34	19-21
kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges	33-35	39	16-18

Az olasz és a holland tanárok meglévő kompetenciáiban négy területen mutatkozik hasonlóság, illetve a magyarokétól jellegzetes eltérés (lásd 7. Táblázat). Az iskola szervezeti funkcióinak szolgálatában, valamint a tanulók tanulmányi és személyiségfejlődésének értékelésében az olaszok és a hollandok felkészültebbnek érzik magukat, mint a magyar tanárok, ellenben saját szakmai fejlődésük irányításában, valamint a kamaszlélek rejtjelmeinek feltárásában, és a problémák megoldásában inkább a magyarok jeleskednek.

7. Táblázat: A meglévő kompetenciák sorrendjében mutatkozó hasonlóságok két ország (Olaszország és Hollandia) esetében (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

KÉPES VAGYOK...	Olasz	Magyar	Holland
arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék	3-4	15-16	3
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére	9	29-31	13-14
saját szakmai fejlődésem irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével	28-31	12	24-29
megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat	33-35	23-24	38

A magyar és a holland tanárok között – az olaszokkal összevetve – három területen mutatkozik erősebb hasonlóság (lásd 8. Táblázat). Az első kettő a tanárok saját szakmai fejlődésében mutatott kompetenciákra vonatkozik, és az olasz tanárok rangsorában megegyező helyen szerepelnek is. A magyar és holland tanárok azonban egyértelműen jobbnak érzik magukat az egyikben (abban, hogy a tapasztalatok és elméletek alapján korrigálni tudják a saját munkájukat), és igen gyengének a másikban (abban, hogy munkájukhoz kutatói szemmel közelítve, a szaktárgyukat fejlesszék, és saját szakmai fejlődésüket irányítsák). Az olasz tanárok – ha nem is ez a fő erősségük – a magyaroknál és a hollandoknál valamivel kompetensebbnek érzik magukat tanulóik személyiségfejlesztésében.

8. Táblázat: A meglévő kompetenciák sorrendjében mutatkozó hasonlóságok két ország (Magyarország és Hollandia) esetében (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

KÉPES VAGYOK...	Olasz	Magyar	Holland
szakmai tapasztalataim és a tanult elméletek alapján korrigálni munkámat, és ezzel saját szakmai fejlődésemet irányítani	10-11	2	1
arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsek a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkámhoz, és ezzel képessé váljak iskolám és szaktárgyam fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésem irányítására	10-11	33-34	37
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	20-21	29-31	30-33

Felismert és látens kompetenciahiányok

Mint korábban említettük, a különböző tanári kompetenciák fontosságának, illetve a saját maguk kompetenciáinak megítélésében jelentős eltérések mutatkoznak mindhárom ország tanárainál (az eltéréseket összesítő táblázatot lásd a 2. Mellékletben). Összességében, az olasz tanárok a 39 kompetenciából 37, a magyarok 30, a hollandok pedig 28 területen vannak „mínuszban”, azaz fontosabbnak ítélik meg ezeket a kompetenciákat annál, amilyen mértékben azokat birtokolják.

A listákat abból a szempontból vetettük össze, hogy az utolsó harmadban felsorolt kompetenciák területén (tehát ahol a saját gyakorlatukban a legnagyobb hiányosságokat érzékelik a tanárok) milyen hasonlóságok mutathatók ki a három nemzet tanárai között. A 13-13-13 érintett kompetencia között nagyon jelentős átfedés van. A magyar tanároknál például egyetlen olyat sem találunk, ami ne

lenne megtalálható a másik két nemzeti lista érintett tételei között. Az olasz listában csak egyetlen olyan kompetencia szerepel, amelyet sem a magyarok, sem a hollandok nem minősítettek hasonlóan („megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között”). Ezt az utolsó harmadot tekintve is megállapíthatjuk, hogy a legtöbb hasonlóság a magyar és az olasz tanárok szakmára és saját képességeikre vonatkozó nézetei között vannak. A 13 érintett kompetenciából tíz közös szerepel a magyar és az olasz listán. Ennek megfelelően, a holland listában találtuk a legtöbb „egyedi” tételt: hat olyan kompetenciát is ebbe az utolsó harmadba soroltak, amelyet a másik két nemzeti lista vége nem tartalmaz. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy ezeken a területeken kevésbé éreznék magukat kompetensnek, mint olasz és magyar társaik, hiszen itt egy viszonyításról van szó. Azaz, e kompetenciák területén bevallott lemaradásuk azért (is) ilyen jelentős, mert ezeket vélhetőleg fontosabbnak ítélték meg, mint olasz és magyar kollégáik. Ilyen például a képesség „a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására” – amiről korábban egyébként láttuk, hogy éppenséggel jobbak ezen a téren, mint magyar és olasz kollégáik.

Három olyan kompetenciát találtunk, amely mindhárom nemzet tanárainál gondot jelent. Az azoknak tulajdonított jelentőséghez képest egyiken sem érzik magukat megfelelően kompetensnek „a diákok motiválására”; arra, hogy „megteremtsek az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”, valamint hogy „megismerjék a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájukban alkalmazzák”. Valószínű, hogy ezek a hiányok a legfőbb összetevői annak, hogy a szakiskolákban, mindhárom országban, a tanárok is, a diákok is inkább kudarcokat, semmint sikereket könyvelhetnek el munkájukban. Ugyanakkor azt is észre kell vennünk, hogy ezek a deficitek megfogalmazásukban meglehetősen általánosnak tűnnek, nem szolgálnak igazán útmutatóval arról, hogy akkor minek és hogyan is kellene változnia az oktatás, nevelés mindennapos gyakorlatában.

Ezek ugyanis a *felismert* kompetenciahiányok, azaz csupán a tanárok által fontosnak tartott kompetenciák terén mutatózó hiányokat jelzik. A fontossági sorrendek elemzésekor azonban számos olyan kompetenciára bukkantunk, amelyeket a tanári munka változásaival foglalkozó szakértők, szakírók fontosnak látnak, ám vizsgálatunk alanyai kevésbé érzik annak. Ha most ezeket újra megvizsgáljuk, azt látjuk, talán éppen ezek fontosságának felismerése (és persze megszerzése) vezethetne el a gyakorlatiasabb megoldásokhoz. Ha csak a mindhárom ország tanárai által a fontossági rangsor végére sorolt néhány kompetenciát nézzük meg (*lásd 1. Táblázat*), tovább tudunk lépni azoknak a tanári munkában rejlő hiányosságoknak az azonosítása terén, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók eredményesebb oktatását nehezíthetik. Hiszen ha a tanárok fontosnak éreznék azt, hogy képesek legyenek „saját szakmai fejlődésének irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével”, ha na-

gyobb figyelmet fordítanak annak elemzésére, hogy miért és mivel érnek el eredményeket ezekkel a tanulókkal, vagy éppen annak elemzésére, hogy saját munkájuknak mely elemei járulnak hozzá a tanulói kudarcokhoz, közelebb kerülnének a diákok motiválása feladatának megvalósításához is. Ha képesek lennének „különféle tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is”, akkor a diákoknak módjuk lenne önmagukat különböző tanulási helyzetekben is kipróbálni, ami minden bizonnyal több sikerélményhez juttatná őket, és növelné tanulási kedvüket. Ha „a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra” való képesség nem csupán értelmetlen adminisztrációt jelentene, hanem a tanulók értő megfigyelésének, egyéni fejlesztési terveknek a készítését is, akkor közelebb juthatnának az együttműködés és kölcsönös bizalom megeremtéséhez is. Ha a tanár képes lenne „ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva”, akkor sok olyan gondtól megszabadulhatna, amelynek megoldása nem is az ő kompetenciája, a másokkal való együttműködés pedig plusz erőket is felszabadíthatna benne.

Összefoglalás és következtetések

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a tanári kompetenciákkal kapcsolatos tanári vélekedések kutatása biztató eredményekkel kecsegtet. A kérdőíves attitűdvizsgálatok korlátozottsága és mintáink megbízhatatlansága ellenére a vizsgálat számos olyan eredményhez vezetett, amely további kutatásra ösztönözhet. Úgy tűnik, hogy a kompetencialistákkal kapcsolatos tanári vélekedések megismerése alkalmas a szakmai nézetrendszerek, illetve a tanároknak a saját szakmai tudásukról kialakított véleményének a feltárására. A tanárok szakmai gondolkodásának nemzetközi összehasonlításában is használhatónak tűnik ez a módszer. A három ország tanárainak válaszai alapján megfogalmazható az a hipotézis, hogy az olasz és a magyar tanári szakmai kultúra inkább az Eric Hoyle klasszikus megfogalmazása szerinti „korlátozott tanári szerepfelfogásnak” felel meg (az osztálytermi munkára fókuszál), míg a holland tanárokhoz az iskola külső kapcsolatrendszere, a feladatai iránt is nyitott „kiterjesztett szerepfelfogás” áll közelebb (Hoyle 1980).

Adataink szerint jelentős különbség van a tanárok között abban, hogy mennyire látják fontosnak az egyes kompetenciákat, és hogy mennyire érzik magukat felkészültnek azok gyakorlására. A pedagógusok többsége „deficitről” számolt be. Különösen szembetűnő ez az olasz tanárok esetében. A kétféle lista (hogy mennyire fontos egy-egy kompetencia a tanárok számára általában, illetve, hogy milyen mértékben rendelkezik a megkérdezett az adott kompetenciával) sorrendi különbségei kirajzolják azoknak a készségeknek a körét is, ahol a tanárok leginkább segítséget igényelnének a képzéstől, illetve a továbbképzéstől.

A vizsgált tanárok körében (tehát azoknál, akik a leghátrányosabb helyzetű, alulmotivált és többnyire alulteljesítő fiatalok tanítását végzik) három olyan kompetenciát is találtunk, amely a nemzeti sajátosságoktól függetlenül, mindhárom országban ebbe a körbe tartozik. Mindhárom ország tanárai igényelnének segítséget abban, hogy hogyan válhatnak felkészültebbé a diákok motiválására, a velük való munkában az együttműködés és a kölcsönös bizalom megteremtésére, valamint a szülők világának és a diákok kulturális hátterének megismerésére, illetve ezeknek az ismereteknek a felhasználására a saját munkájukban.

Az adatok elemzése azonban jó néhány „látens”, a tanárok által nem azonosított kompetenciahiányra is rámutatnak. A kevésbé fontosnak ítélt kompetenciák körében is számos olyat találunk, amelyeknek elsajátítása közelebb vezethetné a tanárokat a fenti, jól azonosított három hiány leküzdéséhez. A tanárképzés és továbbképzés szakembereinek érdemes lenne elgondolkodni azon, hogy hogyan segíthetnének a tanárok által felismert kompetenciahiányok felszámolásában, és a „látens” hiányok tudatosításában is.

Hivatkozások

- Anderson, Lorin W. (1987): The Decline of Teacher Autonomy: Tears or Cheers? *International Review of Education*, Vol.33.No.3. pp. 357–373.
- Anderson-Lewitt, K.M. (1987): National Culture and Teaching Culture. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18. No.1. pp. 33–38.
- Berg, Gunnar (é.n): School Culture and Teachers' Esprit de Corps.
<http://oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-03-Berg> Letöltve: 2008.01.17.
- Hoyle, Eric (1980), Professionalisation and Deprofessionalisation in education. In: E. Hoyle, J. Megarry (Eds.) *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers*. London, Kogan Page.
- Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe (2008). Eurydice.
- Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*. 3. sz. 21–41.o.

1. MELLÉKLET

EQUAL Második Esély Projekt
Eszterházy Károly Főiskola
nagymaria@ektf.hu

Tisztelt Tanár Úr! Tanárnő!

Az Equal „Második Esély” c. projekt keretében a holland, olasz és magyar partnerek kidolgoztak egy közös listát, amelyben azt próbálták meg számba venni, hogy milyen kompetenciákra lehet szüksége azoknak a tanároknak, akik alulmotivált, többnyire hátrányos helyzetű, 14–19 éves fiatalokat tanítanak. A lista kompromisszum eredménye: mindhárom országban folyó kutatásokra, vitákra épít. Célunk most az, hogy mindhárom ország gyakorló tanárainak körében „leteszteljük”, mennyire relevánsak ezek a kompetenciák, készségek az egyes országokban. Kérjük, segítse a munkánkat azzal, hogy figyelmesen elolvassa, és legjobb meggyőződése szerint kitölti az alábbi kérdőívet. A kérdőív kitöltése önkéntes, a kitöltő névtelenségét garantáljuk!

Köszönjük segítségét!

1. Milyen fontosnak ítéli meg a következő kompetenciákat az olyan tanárok számára, akik az Ön iskolájához hasonló intézményekben tanítanak, dolgoznak? Kérjük, minden sorban karikázza be a megfelelő választ!

A TANÁR, AMIKOR DIÁKJAIVAL DOLGOZIK, KÉPES....

	<i>4 Nagyon fontos</i>	<i>3 Fontos</i>	<i>2 Kicsit fontos</i>	<i>1 Egyáltalán nem fontos</i>
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	4	3	2	1
meleg szívvel fordulni a diákokhoz	4	3	2	1
megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes ezt a tudást hasznosítani)	4	3	2	1
a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére	4	3	2	1
saját tudatosságát fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák	4	3	2	1
megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat	4	3	2	1
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	4	3	2	1
felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat	4	3	2	1
megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között	4	3	2	1
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére	4	3	2	1
szaktárgyát uralni és megtanítani	4	3	2	1
pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni	4	3	2	1
a diákok motiválására	4	3	2	1
hatékony és valóságghű tanulási környezetet létrehozni	4	3	2	1
vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket	4	3	2	1

	4 Nagyon fontos	3 Fontos	2 Kicsit fontos	1 Egyáltalán nem fontos
<i>kialakítani, azokat irányítani és értékelni</i>				
<i>lelkiesedni saját tantárgya és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt</i>	4	3	2	1
<i>világos, rendezett, feladat-centrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani</i>	4	3	2	1
<i>arra, hogy megfelelő módon kérdezzen, szervezzen, meghallgassa vagy megfigyelje a tanulóit</i>	4	3	2	1
<i>különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is</i>	4	3	2	1
<i>a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra</i>	4	3	2	1
<i>az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására</i>	4	3	2	1
<i>a keresztintantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére</i>	4	3	2	1
<i>a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására</i>	4	3	2	1
<i>az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére</i>	4	3	2	1

**A TANÁR, MÁSOKKAL (KOLLÉGÁKKAL, SZÜLŐKKEL STB.)
EGYÜTTMŰKÖDVE, KÉPES....**

	4 Nagyon fontos	3 Fontos	2 Kicsit fontos	1 Egyáltalán nem fontos
<i>arra, hogy biztosítsa, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék</i>	4	3	2	1
<i>megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét</i>	4	3	2	1
<i>a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatokat építésére</i>	4	3	2	1
<i>megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni</i>	4	3	2	1
<i>kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, ami-</i>	4	3	2	1

	<i>4 Nagyon fontos</i>	<i>3 Fontos</i>	<i>2 Kicsit fontos</i>	<i>1 Egyáltalán nem fontos</i>
<i>kor csak lehetséges</i>				
<i>ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>örömet találni a feladatában, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>teljesen bekapcsolódni az iskola életébe</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>hozzájárulni az iskola jó hangulatához</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt vesz a szakmai fejlesztésekben</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>

SAJÁT SZAKMAI FEJLŐDÉSÉBEN KÉPES...

	<i>4 Nagyon fontos</i>	<i>3 Fontos</i>	<i>2 Kicsit fontos</i>	<i>1 Egyáltalán nem fontos</i>
<i>szakmai tapasztalatai és a tanult elméletek alapján korrigálni munkáját, és ezzel saját szakmai fejlődését irányítani</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsen a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkájához, és ezzel képessé váljék iskolája és szaktárgyának fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésének irányítására</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértse, és saját szakterületén alkalmazza</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>saját szakmai fejlődésének irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>

2. Mennyire érzi önmagát, mint tanárt kompetensnek a következő területeken? Kérjük, minden sorban karikázza be a megfelelő választ!

A DIÁKJAIMMAL DOLGOZVA, KÉPES VAGYOK...

	<i>4 Teljesen képes vagyok</i>	<i>3 Képes vagyok</i>	<i>2 Kicsit képes vagyok</i>	<i>1 Egyáltalán nem vagyok képes</i>
<i>megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét</i>	4	3	2	1
<i>meleg szívvel fordulni a diákokhoz</i>	4	3	2	1
<i>megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes ezt a tudást hasznosítani)</i>	4	3	2	1
<i>a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére</i>	4	3	2	1
<i>saját tudatosságom fejlesztésére, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák</i>	4	3	2	1
<i>megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat</i>	4	3	2	1
<i>biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni</i>	4	3	2	1
<i>felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat</i>	4	3	2	1
<i>megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között</i>	4	3	2	1
<i>a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére</i>	4	3	2	1
<i>Szaktárgyamat uralni és megtanítani</i>	4	3	2	1
<i>pedagógiai munkámat a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalataimat reflektív módon elemezni és értékelni</i>	4	3	2	1
<i>a diákok motiválására</i>	4	3	2	1
<i>hatékony és valóságű tanulási környezetet létrehozni</i>	4	3	2	1
<i>vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket</i>	4	3	2	1

	<i>4 Teljesen képes vagyok</i>	<i>3 Képes vagyok</i>	<i>2 Kicsit képes vagyok</i>	<i>1 Egyáltalán nem vagyok képes</i>
<i>kialakítani, azokat irányítani és értékelni</i>				
<i>lelkesezni saját tantárgyamat és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>világos, rendezett, feladat-centrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam vagy megfigyeljem a tanulókat</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>a keresztintantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>

**MÁSOKKAL (KOLLÉGÁKKAL, SZÜLŐKKEL STB.)
EGYÜTTMŰKÖDVE, KÉPES VAGYOK**

	<i>4 Teljesen képes vagyok</i>	<i>3 Képes vagyok</i>	<i>2 Kicsit képes vagyok</i>	<i>1 Egyáltalán nem vagyok képes</i>
<i>arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék</i>	4	3	2	1
<i>megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét</i>	4	3	2	1
<i>a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére</i>	4	3	2	1
<i>megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni</i>	4	3	2	1
<i>kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges</i>	4	3	2	1
<i>ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva</i>	4	3	2	1
<i>örömet találni a feladatában, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt</i>	4	3	2	1
<i>teljesen bekapcsolódni az iskola életébe</i>	4	3	2	1
<i>hozzájárulni az iskola jó hangulatához</i>	4	3	2	1
<i>egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt veszek a szakmai fejlesztésekben</i>	4	3	2	1

SAJÁT SZAKMAI FEJLŐDÉSEMBEN KÉPES VAGYOK ...

	<i>4 Teljesen képes vagyok</i>	<i>3 Képes vagyok</i>	<i>2 Kicsit képes vagyok</i>	<i>1 Egyáltalán nem vagyok képes</i>
<i>szakmai tapasztalataim és a tanult elméletek alapján korrigálni munkámat, és ezzel saját szakmai fejlődésemet irányítani</i>	4	3	2	1
<i>naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben</i>	4	3	2	1
<i>arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsek a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkámhoz, és ezzel képessé váljak iskolám és szaktárgyam fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésem irányítására</i>	4	3	2	1
<i>arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértsem, és saját szakterületemen alkalmazzam</i>	4	3	2	1
<i>saját szakmai fejlődésem irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével</i>	4	3	2	1

3. Az Ön neme (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. Férfi
2. Nő

4. Az Ön életkora (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. 25 év alatt
2. 25-34 éves
3. 35-44 éves
4. 45-54 éves
5. 55 éves vagy idősebb

5. Részt vett az Equal-projektben? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. Igen
2. Nem

**6. Ön milyen programban tanít iskolájában, a legmagasabb óraszámban?
(Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)**

1. Szakiskolai programban
2. Szakközépiskolai programban
3. Nem eldönthető
4. Egyéb programban, és pedig:

.....

7. Milyen munkakörben dolgozik iskolájában? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ! Több választ is megjelölhet.)

1. Szaktanárként
2. Szakmai elméleti tárgyak oktatójaként
3. Szakoktatóként
4. Egyéb, és pedig:

.....

KÖSZÖNJÜK, HOGY VÁLASZAIVAL SEGÍTETTE A MUNKÁNKAT!

2. MELLÉKLET

A kompetenciák fontossága, illetve annak birtoklása közti eltérések sorrendje, a magyar tanárok véleményében mutatkozó eltérések sorrendje szerint (a kompetenciatöbbletektől a kompetenciahiányok felé haladva)

A tanár képes Képes vagyok...	Magyar	Holland	Olasz
a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra	0,28	0,06	-0,18
teljesen bekapcsolódni az iskola életébe	0,18	-0,22	0,03
arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértsem, és saját szakterületemen alkalmazzam	0,18	-0,23	-0,54
különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is	0,14	0	-0,51
egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt veszek a szakmai fejlesztésekben	0,13	0	-0,24
pedagógiai munkámat a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni	0,1	-0,17	-0,24
saját szakmai fejlődésem irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével	0,1	0,11	-0,24
hozzájárulni az iskola jó hangulatához	0,09	-0,34	-0,37
arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam vagy megfigyeljem a tanulóimat	0,02	-0,17	-0,09
a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére	-0,01	-0,27	-0,15
meleg szívvel fordulni a diákokhoz	-0,03	0,11	0,09
arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsek a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkámhoz, és ezzel képessé váljak iskolám és szaktárgyam fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésem irányítására	-0,03	-0,52	-0,15
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére	-0,05	0,23	-0,3
megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét	-0,07	-0,04	-0,37
ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepemet minimalizálva	-0,07	-0,11	-0,06
örömet találni a feladatomban, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt	-0,07	-0,01	-0,34
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására	-0,08	-0,22	-0,33

A tanár képes Képes vagyok...	Magyar	Holland	Olasz
szakmai tapasztalataim és a tanult elméletek alapján korrigálni munkámat, és ezzel saját szakmai fejlődésemet irányítani	-0,08	0,2	-0,3
arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék	-0,12	-0,17	-0,28
megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között	-0,14	0	-0,94
világos, rendezett, feladat-centrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani	-0,14	-0,34	-0,24
Szaktárgyamat uralni és megtanítani	-0,19	-0,04	-0,46
a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására	-0,19	-0,33	-0,21
megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat	-0,2	-0,61	-0,45
vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket kialakítani, azokat irányítani és értékelni	-0,2	0,39	-0,36
megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes vagyok ezt a tudást hasznosítani)	-0,24	-0,45	-0,58
a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére	-0,24	0	-0,99
megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkámban alkalmazni	-0,24	-0,39	-0,51
felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat	-0,27	-0,05	-0,66
lelkesedni saját tantárgyom és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt	-0,3	-0,11	-0,52
a keresztntantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére	-0,3	-0,11	-0,63
saját tudatosságomat fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák	-0,31	-0,02	-0,61
az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére	-0,32	-0,61	-0,3
naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben	-0,33	-0,39	-0,2
hatékony és valóságghű tanulási környezetet létrehozni	-0,34	0,22	-0,66
kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges	-0,39	-0,11	-0,39
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	-0,47	-0,17	-0,79

A tanár képes Képes vagyok...	Magyar	Holland	Olasz
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	-0,49	-0,61	-0,76
a diákok motiválására	-0,59	-0,44	-0,73